



## Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN  
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MATEMÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

*PEDAGOGICAL PRACTICES IN MATHEMATICS DURING SUPERVISED INTERNSHIP: A SYSTEMATIC MAPPING OF BRAZILIAN THESES AND DISSERTATIONS*

Renato Fundão Vieira<sup>1</sup>  
Cássia Valênia Gonçalves Vieira<sup>2</sup>

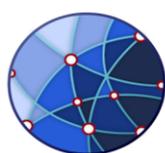
## Resumo

Este artigo é o resultado de um levantamento de trabalhos acadêmicos que abordam a relação entre Narrativas e Práticas Pedagógicas em Matemática durante o Estágio Supervisionado. A metodologia adotada foi qualitativa e baseada em um Mapeamento Sistemático, seguindo procedimentos neste viés metodológico. A busca por teses e dissertações foi realizada nos catálogos CAPES e BDTD, resultando em um *corpus* de 10 trabalhos para análise. Os resultados revelaram uma diversidade de experiências ligadas a práticas em Matemática e desafios enfrentados pelos futuros professores durante o Estágio Supervisionado, desde mudanças nas crenças sobre a Matemática até a adoção de novas Práticas Pedagógicas. Destaca-se a conexão entre teoria e prática na formação docente, integrando conteúdos matemáticos e pedagógicos. A comunicação de ideias Matemáticas e o entendimento técnico foram fundamentais, assim como o engajamento social e a crítica ao ensino disciplinar isolado. Abordagens interdisciplinares foram destacadas e valorizadas no *corpus* analisado, assim como a capacidade de deslocar Práticas Pedagógicas para novos contextos.

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Docente do Curso de Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

<sup>2</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*  
*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1287-1313, 2024*  
ISSN: 2526-9542



**III CONIEN**  
Congresso Internacional de Ensino  
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:  
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO  
BRAGA - PORTUGAL



**Palavras chave:** Práticas Pedagógicas; Matemática; Narrativas; Estágio Supervisionado; Mapeamento Sistemático.

### **Abstract**

This article is the result of a survey of academic papers that address the relationship between Narratives and Pedagogical Practices in Mathematics during Supervised Internship. The methodology adopted was qualitative and based on Systematic Mapping, following procedures in this methodological bias. The search for theses and dissertations was carried out in CAPES and BDTD catalogs, resulting in a corpus of 10 papers for analysis. The results revealed a diversity of experiences related to practices in Mathematics and challenges faced by future teachers during Supervised Internship, from changes in beliefs about Mathematics to the adoption of new Pedagogical Practices. The connection between theory and practice in teacher education is highlighted, integrating mathematical and pedagogical contents. Communication of Mathematical ideas and technical understanding were fundamental, as well as social engagement and criticism of isolated disciplinary teaching. Interdisciplinary approaches were highlighted and valued in the analyzed corpus, as well as the ability to shift Pedagogical Practices to new contexts.

**Keywords:** Pedagogical Practices; Mathematics; Narratives; Supervised Internship; Systematic Mapping.

### **Introdução**

As Narrativas podem levar a compreender o deslocamento em direção a abordagens diferenciadas ou a novas fontes, destacando-se como falas singulares e valiosas do mundo.

Além de simplesmente relatar heróis, eventos e datas, as Narrativas assumem a noção de história problematizada, permitindo múltiplas interpretações e estabelecendo versões que contrastam com a verdade da história (Benjamin, 1986).

Benjamin (1986), em oposição às histórias oficiais, situa o historiador, eticamente e politicamente, como encarregado por resgatar os fragmentos esquecidos do passado e reposicioná-los em novos contextos presentes. Assim, a Narrativa histórica não se limita apenas a listar fatos sequenciais, mas sim, conforme destacado por Gagnebin (2004), cria momentos únicos fora da continuidade cronológica, permitindo a assimilação desses instantes em uma Narrativa renovada.

Benjamin (1986) aponta ainda a necessidade de se inventar novas formas Narrativas, distintas da tradicional, baseadas na subversão deste paradigma pretérito. Nessa ótica, Gagnebin (2004) afirma que Walter Benjamin oferece pistas para um desenvolvimento narrativo capaz de rever o passado fora dos moldes tradicionais.

Quanto ao estudo da relação entre tempo e Narrativa, Benjamin (1986) destaca a importância de se preservar o que é narrado, a partir da fundamentação da Narrativa sob o conceito de memória. Nesse panorama, a construção de uma Narrativa implica de forma inexorável na coleta de dados biográficos e narrativos, muitas vezes nos reconhecendo nas histórias contadas pelos próprios indivíduos.

A análise de Narrativas de professores e alunos de estágio, conforme Garnica (2005), não se resume a julgamentos de valor, mas sim à compreensão das tramas Narrativas sem um cenário definitivo como parâmetro. Nesse sentido, as lacunas são reconhecidas e o entendimento das Narrativas perpassa sobre a maneira como os entrevistados se posicionam diante de fatos ocorridos nas Práticas Pedagógicas que vivenciaram.

Neste intento, utilizou-se em termos metodológicos, de um Mapeamento Sistemático de teses e dissertações brasileiras e, seguindo o protocolo do Mapeamento Sistemático, levantou-se a questão de pesquisa (Kitchenham; Charters, 2007). Nessa perspectiva, a conexão entre os termos Narrativas, Práticas Pedagógicas, Matemática e Estágio Supervisionado, despertou o seguinte questionamento: - O que as teses e dissertações que se utilizam de Narrativas no Estágio Supervisionado revelam sobre as Práticas Pedagógicas ligadas à Matemática?

### **Narrativas de Práticas Pedagógicas na Formação do Professor**

Com base nas reflexões de Benjamin (1995), é possível analisar criticamente as diversas experiências, reconhecendo nelas a presença de memórias individuais ou coletivas das quais podemos extrair aprendizados. Essa dinâmica não se restringe a uma esfera puramente individual, mas se insere em um contexto coletivo, que demanda a agregação das lembranças individuais.

Ao longo da jornada pela vida, o ser humano sente a necessidade intrínseca de compartilhar suas experiências e vivências. Contar histórias torna-se uma parte essencial de sua existência, pois interpretar e narrar suas próprias experiências é uma manifestação dos seus valores e crenças, os quais são moldados pelo contexto temporal e espacial que ele ocupa na sociedade.

As Narrativas refletem, principalmente, as subjetividades dos narradores e o período histórico em que viveram. Para Benjamin (1995) são construções

entrelaçadas pelas memórias, onde se encontram presentes sonhos, desejos, ilusões e, até mesmo, esquecimentos.

Nessa lógica, a instituição escolar congrega uma variedade de sujeitos, entre eles, alunos e professores. Cada um tem suas próprias histórias e experiências, em um ambiente propício à diversidade. Dessa forma, Arroyo (2004) destaca que o ambiente escolar e seu entorno compreendem um espaço onde existem formas de interação, afetividades, colaboração e conflitos que influenciam diretamente na construção da identidade e da trajetória profissional dos docentes.

Dentro desse contexto, encontramos uma multiplicidade de ideias, práticas e referências teóricas, as quais colaboram para a construção de um espaço de interações significativas. Assim, as interações de memórias, Narrativas e práticas podem dar forma à formação do professor, gerando novos enredos, em um processo de revisitar, reinterpretar e reformular (Fiorentini, 2010).

De forma concreta, o processo de interação entre o que se narra e o que se pratica pode constituir uma base para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, assim como para a elaboração de currículos mais dinâmicos (Zabala, 2002) e direcionamentos reflexivos que visam integrar teoria e prática nos estágios educativos (Pimenta; Lima, 2012).

Nesse sentido, uma das oportunidades está na discussão do papel da prática (Pimenta; Lima, 2012) na formação de professores, com atenção especial aos estágios curriculares, componentes cruciais na construção e no desenvolvimento da identidade docente.

No âmbito da formação de professores, é importante destacar aqueles que estão passando pelo processo de formação ou que já passaram por ele. Para Fiorentini e Castro (2003) é preciso dar voz aos professores e permitir que suas experiências contribuam para a formação de outros professores.

Para Garnica (2005) no contexto da Educação Matemática, é crucial explorar recursos, como por exemplo, as Narrativas que estimulem uma reflexão sobre as Práticas Pedagógicas, buscando assim respostas às algumas demandas educacionais contemporâneas.

Para Fiorentini e Castro (2003) a escolha pela docência, muitas vezes, refere-se ao resultado de uma interseção de circunstâncias, acasos e coincidências que vão moldando o caminho para se tornar professor em uma área específica. Ademais, para Fiorentini (2010), a formação do professor de Matemática tem se revelado como um

espaço de discussões complexas, na qual as ações dos docentes ultrapassam os limites da sala de aula.

De acordo com Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007), a formação do professor de Matemática tem sido predominantemente orientada por um modelo de racionalidade técnica, no qual o professor é visto como um executor de modelos teóricos. Nesse contexto, para Pimenta e Lima (2012), a prática é muitas vezes utilizada apenas para corroborar argumentos teóricos, enquanto o conhecimento desenvolvido pelo professor não é valorizado, sendo considerado como dependente do conhecimento teórico.

Na perspectiva de promover mudanças sociais por meio da educação, a formação de professores de Matemática desempenha um papel fundamental, pois são eles que possuem as características necessárias para impulsionar essa transformação dentro da sala de aula. Para Fiorentini (2010) é essencial ouvir as vozes desses professores, compreender suas histórias e experiências, e entender suas percepções sobre esse processo.

Faz-se possível refletir sobre o contexto da formação do professor, memória e Práticas Pedagógicas, considerando que a memória é uma construção que se aproxima do coletivo, refletindo as influências sociais e as razões que levam o sujeito a optar pela docência e, particularmente neste estudo, pelos componentes curriculares ligados ao Estágio Supervisionado.

Nesses aspectos, Fiorentini e Freitas (2007) explicam que o professor de Matemática, neste entorno, tem a possibilidade de contar e narrar a sua prática, reconhecendo que isso pode facilitar a compreensão significativa do conhecimento matemático de alunos e dos professores.

Dessa maneira, Fiorentini e Freitas (2007) ressaltam a importância de Narrativas advindas do contexto do ensino-aprendizagem da Matemática, destacando como sua adoção pode conferir sentido a experiências educativas complexas nas quais professores, alunos e pesquisadores podem buscar e construir novos significados.

### **Práticas Pedagógicas em Matemática na Formação do Professor**

De acordo com Vilela (2009) as Práticas Pedagógicas ligadas à área de Matemática, não devem ser entendidas apenas como ações intencionais dos seres

humanos, mas sim como realizações que são condicionadas pela própria estrutura da linguagem. Isso significa que as Práticas Pedagógicas são influenciadas e reguladas pelas características e limitações da linguagem própria a este conteúdo, o que por sua vez afeta as possibilidades de desenvolvimento da Matemática em contextos específicos. Em outras palavras, a linguagem Matemática estabelece os parâmetros e as diretrizes dentro das quais as práticas na disciplina podem ocorrer e se desenvolver.

Fiorentini e Oliveira (2013) falam de uma perspectiva para pensar Práticas Pedagógicas na vertente da prática formativa, quando afirmam elas são consideradas atividades sociais complexas, composta por conhecimentos e interações que precisam ser examinados, questionados, compreendidos e aprimorados constantemente. Isso demanda um programa educacional centrado na análise e problematização das diversas tarefas profissionais do professor que ensina Matemática.

Fiorentini e Freitas (2007) destacam, neste diapasão, como professores que Matemática aproveitam a sala de aula como espaço para contar histórias, reconhecendo que experiências podem estar configuradas em Práticas Pedagógicas que contribuem para a formação docente. Estas práticas podem facilitar a aquisição significativa do conhecimento matemático pelos alunos.

O contexto escolar, por sua vez, recebe uma variedade de demandas que estão relacionadas à atuação do professor, tornando o processo de formação ainda mais complexo (Fiorentini, 2010). Nessa interação, os sistemas de ensino, as políticas educacionais, os conhecimentos adquiridos por intermédio da prática docente, as influências sociais e os desafios contemporâneos contribuem para uma rede de situações que afetam a formação do professor.

A complexidade deste processo formativo está, portanto, no bojo das ações advindas dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, dos conhecimentos adquiridos através da prática docente, das influências sociais e dos desafios contemporâneos. Estas ações contribuem para uma rede de situações que afetam as Práticas Pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, serve como parâmetros para a evolução das experiências, dinâmicas e ações as leis e os pareceres, que foram editados e afetaram o trabalho junto a esses componentes curriculares.

Com a promulgação da Lei nº 4024/61 (Brasil, 1961), e considerando o contexto político conservador vigente no Brasil, a Prática de Ensino adquiriu um aspecto predominantemente voltado para o treinamento. Dessa forma, as Práticas Pedagógicas estiveram voltadas para o desenvolvimento de habilidades instrumentais, considerados essenciais para a atuação docente, enfatizando a formação para práticas experimentais com o uso de técnicas de ensino como elementos centrais. Neste período, surgiu o Movimento da Matemática Moderna.

No V Congresso de Ensino da Matemática, realizado em 1966, coordenado pelo Professor Oswaldo Sangiorgi, defendeu-se enfaticamente a mudança do ensino da Matemática, apontando a evolução técnica como impulsionadora do progresso, conforme aponta Lavorente (2010).

Neste contexto, a temática central do V Congresso era a discussão e a divulgação do Movimento da Matemática Moderna, com o objetivo de proporcionar informações teóricas e práticas para o ensino da Matemática. Nesse sentido, havia o propósito de promover um impacto positivo em relação a uma Matemática moderna e seus novos métodos de ensino buscando oferecer uma visão abrangente dos temas fundamentais e fornecer orientações técnicas e pedagógicas.

Em relação às Práticas Pedagógicas no período do Movimento da Matemática Moderna, estas estiveram conectadas à pedagogia tradicional, conforme analisado por Saviani (2014).

No contexto da pedagogia tradicional, a metodologia pedagógica baseava-se na exposição verbal prévia do professor para preparar os alunos, com foco na resolução de exercícios e na memorização de fórmulas e conceitos (Saviani, 2014). Assim o docente conduzia o processo iniciando pela preparação dos alunos, seguida pela apresentação generalizada dos conteúdos e pela aplicação de exercícios de fixação.

Com o advento da Lei Federal nº 5692/71 (Brasil, 1971) o objetivo primordial da legislação era difundir, em escolas por todo o Brasil aspectos da pedagogia tecnicista, como fora observado por Saviani (2014).

Essa abordagem técnica da educação, integrada à formação de professores, concebia o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica da objetividade e da operacionalização, levando tanto alunos quanto professores a se conformarem ao processo educacional por meio de técnicas específicas, assim como apontado por Fiorentini *et al.* (2002).

Na vigência da Lei 5692/71 (Brasil, 1971), em relação à prática de ensino, o Parecer nº 349/1972 (Brasil, 1972) do Conselho Federal de Educação exigia que a Didática deveria fundamentar a Metodologia do Ensino, identificando-a sob a forma de Estágio Supervisionado. Nesse contexto, a Metodologia deveria responder as ações que surgiriam na prática de ensino e esta última por sua vez, deveria respeitar o lastro teórico advindo da Metodologia.

Fiorentini (1995) descreve o tecnicismo como modelo que priorizava exclusivamente as técnicas e a instrução. As Práticas Pedagógicas, neste intento, consistiam principalmente na memorização de conceitos e modelos, com ênfase nas habilidades e na capacidade dos alunos de resolver exercícios padronizados.

Essas atividades, neste período, se caracterizavam por uma abordagem mecânica, com a utilização excessiva de técnicas de resolução de problemas que muitas vezes obscureciam a compreensão real da matéria, levando à falsa impressão de que a Matemática era inacessível ao ser humano comum e estava reservada apenas aos especialistas e às técnicas utilizadas.

Fiorentini (1995) acrescenta que a interseção entre a pedagogia tecnicista e o Movimento da Matemática Moderna resultou no surgimento do tecnicismo formalista, caracterizado pelo enfoque em práticas Matemáticas centradas no treinamento de habilidades por meio de técnicas específicas.

No período compreendido entre 1980 e 1991, observou-se uma retomada de ideias amplamente debatidas no período anterior ao regime instaurado em 1964, conforme apontado por Saviani (2014), além do surgimento de novos pensamentos a respeito da responsabilidade social da escola.

Esses novos conceitos apontados por Saviani (2014) enfatizavam a importância da metodologia, da formação de professores capazes de lidar com um grande número de alunos e com uma compreensão da vida, do ensino de forma lúdica e do estímulo à capacidade de criação e à crença na prática.

Com o advento da Lei Federal nº 9394/96 (Brasil, 1996), introduziu-se mudanças significativas, especialmente no que diz respeito à formação dos professores. Esta lei enfatizou a necessidade de associar teoria e prática na formação docente (Pimenta; Lima, 2012), indicando que essa integração seria viável por meio de uma estrutura curricular que possibilitasse essa relação.

O Parecer nº 9/2001 (Brasil, 2001) trouxe à discussão a questão dos períodos de estágio que, anteriormente, eram breves e focalizados em pontos específicos. O

objetivo era sensibilizar os cursos de licenciatura para o fato de que o trabalho em sala de aula demandava uma abordagem contínua.

Na vigência da Lei 9394/96 (Brasil, 1996) a tentativa era que as Práticas Pedagógicas estimulasse ações em torno da valorização do papel ativo dos alunos na construção do conhecimento matemático com ênfase na resolução de problemas como estratégia central de aprendizagem. Assim, passou-se a priorizar não apenas a preparação para estudos posteriores, mas também o desenvolvimento de competências básicas essenciais para a vida como cidadão.

Por fim, Pimenta e Lima (2012) afirmam que as concepções práticas e teóricas relacionadas às componentes curriculares nos estágios evoluíram ao longo do tempo, tendo diferentes nomenclaturas e adaptando-se às demandas educacionais de cada período.

### **Encaminhamentos metodológicos**

De natureza qualitativa, o estudo sobre a identificação de experiências aplicadas em Práticas Pedagógicas na área de Matemática, com base em teses e dissertações que abordam Narrativas e Estágio Supervisionado, teve a condução de sua estratégia (Kitchenham; Charters, 2007) à luz do que rege um Mapeamento Sistemático.

A qualidade de uma pesquisa está intimamente ligada à qualidade do processo de revisão da literatura, uma vez que um pesquisador não pode conduzir uma pesquisa significativa sem compreender a literatura relevante em sua área de estudo (Boote; Beile, 2004).

Conforme Kitchenham e Charters (2007), um Mapeamento Sistemático é uma revisão abrangente dos estudos primários em uma área específica, visando identificar as evidências disponíveis nesse campo. Enquanto Petersen *et al.* (2015) afirmam que um Mapeamento Sistemático é um método definido para estabelecer uma estrutura e classificação em um domínio de interesse.

De acordo com Petersen *et al.* (2015), o Mapeamento Sistemático da literatura deve seguir determinadas etapas, entre elas, inclui-se a definição dos objetivos da busca, realização da busca, seleção dos documentos, análise de dados e resultados obtidos.

A definição dos objetivos da busca representou a primeira fase da metodologia adotada neste estudo. Nesta fase, refletiu-se sobre a pergunta a ser respondida, os critérios para seleção, bem como os dados a serem extraídos e analisados (Kitchenham; Charters, 2007).

Quanto a realização da busca para o *corpus* da pesquisa, foram escolhidos os catálogos de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) por terem prestígio acadêmico e por possuírem uma enorme gama de teses e dissertações de forma online. Para isso, foram utilizados os seguintes termos de busca: Narrativa AND Prática Pedagógica AND Matemática AND Estágio Supervisionado.

Em relação a seleção de documentos foi realizada uma análise prévia das teses e dissertações. Somente aquelas que atendiam aos critérios de busca foram consideradas no *corpus* da pesquisa, ou seja, as pesquisas deveriam atender aos seguintes critérios: utilizarem-se de Narrativa (escrita ou oral) como aspecto metodológico, estarem voltadas para experiências ligadas as Práticas Pedagógicas em Matemática e no âmbito dos componentes curriculares relacionados ao Estágio Supervisionado.

Fez-se a triagem inicial no acervo localizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Desta feita, dos 12 trabalhos lidos e analisados, apenas nove<sup>3</sup> foram relacionados como parte da pesquisa.

No Catálogo da BDTD dos 11 trabalhos lidos e analisados, seis<sup>4</sup> deles não correspondiam ao objetivo da pesquisa e não foram considerados para compor o *corpus* do estudo. No entanto, dos cinco restantes relacionados à BDTD, quatro deles estavam repetidos no Catálogo CAPES, restando apenas um a ser considerado no bojo da pesquisa. Assim, o *corpus* definitivo ficou composto por dez teses e dissertações a serem analisadas.

---

<sup>3</sup> Duas pesquisas não foram incluídas, pois estavam mais voltadas para experiências ligadas as Práticas Pedagógicas em Ciências Biológicas.

<sup>4</sup> Das seis pesquisas não incluídas no *corpus*, a primeira estava voltada ao estudo de gênero e análise linguística em orações em língua portuguesa; a segunda, voltada as experiências em língua portuguesa; a terceira, para questões políticas do ambiente universitário; a quarta, voltada para as práticas formativas do ensino de química; a quinta, é a mesma que a quarta pesquisa mencionada, ou seja, estava repetida no repositório BDTD e, a sexta pesquisa, voltada para as práticas de enfermagem.

Conforme Kitchenham e Charters (2007), a avaliação da qualidade dos estudos incluídos foi fundamental para aplicar os critérios de exclusão/inclusão e orientar a interpretação dos resultados.

Elaborou-se um formulário de extração (Kitchenham; Charters, 2007) com os dados relevantes encontrados nos estudos selecionados, organizando-se informações-chave, principalmente extraídas dos resumos e dos resultados obtidos nas teses e dissertações.

O formulário de extração de dados serviu para reunir as informações necessárias com intuito de responder perguntas sobre cada pesquisa, e também para organizar a análise e a síntese dos resultados. Ele foi criado em um formulário dividido em cinco seções, conforme Quadro 1.

**Quadro 1:** Organização do Formulário de extração de dados

Seção	Nome da Seção	Perguntas Relacionadas
1	Dados preliminares	Título; Autor(es); Modalidade (dissertação ou tese); Instituição, cidade, estado; Ano de defesa/publicação; Orientador; Resumo; Palavras-chave.
2	Objetivos/pergunta	Foco principal; Objetivo geral; Objetivos específicos; Questão de pesquisa.
3	Metodologia	Tipo de pesquisa; Contexto da pesquisa; Indicação de colaboradores (sujeitos); Procedimentos Metodológicos.
4	Pressupostos Teóricos e Metodológicos	Autor(es) da fundamentação metodológica; Autor(es) da fundamentação teórica.
5	Resultados e Discussões	Principais discussões e resultados do uso de Narrativas no/sobre Estágio Supervisionado; Principais discussões e resultados sobre Práticas Pedagógicas ligadas a Matemática a partir das Narrativas.

Fonte: Elaborado pelos autores

A organização do formulário de extração, conforme Quadro 1, facilitou não apenas a análise individual de cada estudo, mas também a síntese dos resultados de forma comparativa e integrada entre as pesquisas e o referencial teórico.

### **Vozes sobre Práticas Pedagógicas em Matemática**

Ao mapear sistemicamente experiências na formação inicial de professores de Matemática, emergem aspectos fundamentais que contribuem para a compreensão e o desenvolvimento da profissionalidade docente em Matemática (Fiorentini *et al.*, 2002).

Nesse bojo, o Estágio Supervisionado no âmbito da formação de professores de Matemática é um campo vasto e complexo, que requer uma análise cuidadosa das

experiências vivenciadas pelos futuros e atuais educadores em seus processos formativos.

Fiorentini; Freitas (2007) dizem que as Narrativas sobre as experiências em torno das Práticas Pedagógicas desempenham um papel importante, pois disponibilizam visões, saberes e dinâmicas no ensino da Matemática.

Para auxiliar nas respostas às demandas enunciadas acima, o Quadro 2 mostra as teses e dissertações que fizeram parte do *corpus* de análise do Mapeamento Sistemático.

**Quadro 2:** Teses e Dissertações Pesquisadas<sup>5</sup>

Local/Ano	Título	Tipo/Autor
Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP (2003)	(Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a Prática Pedagógica	Tese Jaramillo Quiceno, D. V.
Universidade de São Francisco, Itatiba – SP (2008)	Saberes sobre a Docência na Formação Inicial de Professores de Matemática	Dissertação Cardim, V. R. C.
Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP (2003)	Significados e Sentidos sobre os Processos Formativos de Estudantes de Pedagogia	Dissertação Martin, A. O. de O.
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP (2012)	O Estágio na Licenciatura em Matemática: Um espaço de Formação Compartilhada.	Tese Andrade, J. A. A.
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP (2012)	Processos Formativos em Matemática de Alunas-Professoras dos Anos Iniciais em um Curso a Distância de Pedagogia	Tese Carneiro, R. F.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP (2012)	Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Tese Marquesin, D. F. B.
Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP (2014)	“Problematização Indisciplinar de Práticas Socio-Culturais na Formação Inicial de Professores”	Dissertação Nakamura, E. M.
Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES (2016)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática em Narrativas de Professoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre	Tese Vieira, R. F.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - SP (2019)	Experiências Formativas na Licenciatura em Matemática: Perspectivas e Contribuições	Tese Abreu, M. das G. dos S.
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE (2020)	A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB	Dissertação Freitas, B. M.

Fonte: Elaborado pelos autores

<sup>5</sup> As teses e dissertações não serão repetidas nas Referências, pois foram identificadas no Quadro 2 e tem os dados bibliográficos necessários.

Ao serem analisados os dados a partir das pesquisas que configuram o Quadro 2, pode-se destacar o que cada autor entendeu como mais relevante nas Narrativas no que tange às experiências no contexto das Práticas Pedagógicas no Estágio Supervisionado, dando-se ênfase principalmente à área de Matemática.

Jaramillo Quiceno (2003) em sua tese, a partir das Narrativas de três alunas das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II na Licenciatura de Matemática, trouxe experiências que tangem a reflexão sobre a Prática Pedagógica que envolve análises críticas das estratégias de ensino utilizadas, da interação com os alunos e do ambiente escolar.

Neste contexto, a interação com pares favoreceu a troca de experiências consideradas importantes para o desenvolvimento do ideário pedagógico, pois permitiram o compartilhamento de métodos de ensino, estratégias para lidar com desafios na sala de aula e discussões sobre conteúdos matemáticos específicos.

Jaramillo Quiceno (2003), considerou importante, a partir das Narrativas, as observações durante o estágio, que mostraram como a observação direta de Práticas Pedagógicas em ação pode ser uma forma eficaz de aprender e se inspirar para futuras práticas como professora de Matemática.

Além disso, destacou que trazer os problemas das escolas para discussão em sala de aula demonstra uma preocupação em melhorar as Práticas Pedagógicas e enfrentar desafios específicos, o que inclui a abordagem de conteúdos matemáticos de forma mais eficaz e significativa.

Por fim, Jaramillo Quiceno (2003), fez menção ao engajamento social como parte das responsabilidades do professor, o qual pode envolver questões relacionadas ao ensino de Matemática, como acesso equitativo à educação Matemática de qualidade e debates sobre políticas educacionais que impactam o ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Em sua dissertação, Cardim (2008), junto a três alunas do curso de Licenciatura em Matemática nas disciplinas Tecnologia Educacional em Matemática, Estágio Supervisionado e Grupo Colaborativo de Geometria, analisou nas Narrativas, a abordagem sobre o abalo de crenças dos licenciandos do Curso em relação ao ensino de geometria e ao uso da tecnologia nesse processo.

Foram identificadas também, as dinâmicas observadas no estágio docente e em espaços formativos como leituras, discussões, registros reflexivos e elaboração de atividades que possibilitaram a produção e mobilização de saberes sobre a

docência no ensino de geometria pelos licenciandos. Essas atividades estiveram amparadas por softwares de geometria dinâmica que permitiram aos licenciandos produzirem/mobilizarem conhecimento geométrico e saberes sobre a docência nessa área.

Cardim (2008) destacou ainda, a incorporação de aprendizados, como oralidade, escrita e registros reflexivos dos licenciandos durante as experiências formativas, os quais indicaram a incorporação desses aprendizados em suas práticas de regência, mostrando uma relação direta entre teoria e prática na formação docente em Matemática.

Martin (2010) em sua dissertação, nas Narrativas reflexivas de quatro estudantes-estagiárias, na disciplina de Estágio Supervisionado do terceiro ano do curso de Pedagogia da UNICAMP – SP, no âmbito do Projeto Integração Disciplinar, observou que as discentes entendiam que o Projeto estimulava a integração entre disciplinas como Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Os conteúdos e experiências Matemáticas eram abordados de forma interligada com outras áreas do conhecimento e que as próprias Narrativas permitiam que as alunas expressarem suas experiências e conhecimentos, incluindo reflexões sobre Práticas Pedagógicas, principalmente no que rege a integração de conteúdos de Ciências e Matemática.

Na tese apresentada por Andrade (2012), com a participação de 21 estudantes da disciplina Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras e 10 professores colaboradores supervisores da educação básica, as Narrativas trouxeram, que o Estágio Supervisionado é um espaço de formação compartilhada de professores, onde as Práticas Pedagógicas se contextualizam a partir da constituição de conceitos matemáticos, importantes para prática docente.

Outros aspectos primordiais analisados por Andrade (2012), estão nas falas que mencionam o envolvimento dos estudantes nas aulas de Matemática, destacando a relação de respeito, como fundamental para o exercício da atividade de ensinar Matemática, bem como a postura propositiva e investigativa, ao identificar problemas na Prática Pedagógica. Neste sentido, há a preocupação quanto ao desenvolvimento profissional e à melhoria da prática docente em Matemática.

Carneiro (2012) em sua tese de doutorado, trouxe a fala de nove alunas-professoras da educação infantil e/ou ensino fundamental, as quais já haviam cursado as disciplinas de Linguagens Matemática I e II e Estágio Supervisionado 1 e 2 da Licenciatura em Pedagogia à distância.

Nas Narrativas, Carneiro (2012) verificou, que práticas relatadas pelas alunas-professoras proporcionaram uma visão mais ampla e complexa da sala de aula e do ensino de Matemática, assim como, elas discutiram e revisaram suas crenças sobre a Matemática, passando de uma visão utilitarista e platônica para uma visão mais abrangente, baseada na compreensão, resolução de problemas e formação de cidadãos críticos e criativos.

Carneiro (2012) evidenciou em suas análises, que as alunas-professoras enfocaram uma cultura de aula de Matemática mais dinâmica, utilizando jogos, materiais manipuláveis e obras de arte para promover a resolução de problemas e a socialização das estratégias utilizadas. Trouxeram também discussões e abordagem de diversos conteúdos matemáticos, como números, frações, geometria, estatística e probabilidade, com ênfase em diferentes abordagens pedagógicas e estratégias de ensino para cada um desses conteúdos.

Nas discussões, Carneiro (2012) destacou também, que as experiências no Estágio Supervisionado proporcionaram o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, incluindo a elaboração de planos de aulas, percepção do tempo de realização das atividades pelos alunos, a forma de lidar com imprevistos e a maneira de ajustar o planejamento das aulas.

Marquesin (2012) em sua tese de doutorado, trouxe a análise de Narrativas de um grupo de discussão com 12 alunos do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, relacionado ao ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste bojo, Marquesin (2012) trouxe que os alunos da formação inicial refletem sobre as responsabilidades, desafios e conflitos docentes relacionados ao ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, saindo da condição de espectadoras para assumir a profissão docente.

Os alunos reconhecem a dificuldade no ensino de Matemática e a necessidade de modificar posturas tradicionais, como a exposição de conteúdos seguida de exercícios de aplicação e correção, em favor de atividades desafiadoras

que promovam o desenvolvimento do pensamento matemático e o gosto pela disciplina.

Marquesin (2012) destacou nas análises feitas, a importância de os alunos comunicarem suas ideias Matemáticas durante o processo de construção de conceitos e apropriação de conteúdos afins, o que envolveu a valorização das explicações, validações e conjecturas levantadas.

Marquesin (2012) enfatizou que nas experiências de estágio é importante que professores possuam conhecimento dos conceitos matemáticos, saberem como trabalhá-los em ambientes favoráveis para a aprendizagem e dominarem o uso de materiais e recursos adequados.

Por fim, segundo Marquesin (2012), os alunos demonstraram em suas falas, criticidade em relação à prática profissional docente, defendendo a participação em situações que proporcionem maior aproximação com os conteúdos de Matemática.

Em sua dissertação de mestrado, Nakamura (2014) traz as vozes de quatro alunos das disciplinas ensino de Ciências, de Matemática e do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Nas análises feitas das Narrativas pela autora, os estudantes produziram reflexões sobre práticas socioculturais no campo de estágio, o que demonstrou o envolvimento de análises de práticas Matemáticas presentes no cotidiano.

Nakamura (2014) destacou a importância de integrar diferentes disciplinas em torno de temas comuns, como o ciclo da água, poluição, entre outros. Essa integração visava criar uma abordagem interdisciplinar que envolvia não apenas a Matemática, mas também ciências, geografia, língua portuguesa, e outras áreas, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos conhecimentos.

Nakamura (2014) evidenciou nas falas, a discussão sobre o uso do código de barras como arte, destacando como as práticas podem ser deslocadas de seu contexto original para novos significados e interpretações, refletindo sobre a relação entre Matemática, arte e crítica social.

Nesta ótica, evidenciou-se ainda, críticas ao ensino de conteúdos disciplinares isolados e destacou-se a importância de abordagens interdisciplinares e integradas, que considerem as práticas reais da vida e a inter-relação entre diferentes áreas do conhecimento.

Na tese de doutorado de Vieira (2016) cinco professoras, que atuaram na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática,

narraram que as Práticas Pedagógicas, foram influenciadas pelo Movimento da Matemática Moderna, o que se refletiu nos conteúdos lecionados, com maior ênfase na álgebra e no uso de simbolismo em Matemática.

Para Vieira (2016), a abordagem tecnicista da Lei Federal 5692/71 influenciou a prática dos estagiários em Matemática, enquanto o uso de competições e desafios, como gincanas e olimpíadas de Matemática, também marcou essa formação.

Segundo Vieira (2016), as Narrativas trouxeram ainda, que com o advento da Lei Federal 9394/96, houve a reformulação curricular e a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, o estágio passou a estar atrelado às disciplinas teóricas como Laboratório de Matemática e Seminários em Educação Matemática, proporcionando uma integração mais efetiva entre teoria e prática.

Por fim, na análise de Vieira (2016), a voz das cinco professoras mostraram que as Práticas Pedagógicas de 1975 a 2010 no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática, estiveram permeadas pelo uso de recursos didáticos tradicionais como flanelógrafo, ábaco, quadro e giz, além de formas geométricas, maquetes e retroprojektor.

Abreu (2019) em sua tese de doutorado, trouxe as Narrativas de sete alunos da Licenciatura em Matemática, que atuaram em diversas atividades acadêmicas, incluindo o Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Nestas Narrativas, os alunos destacaram que as Práticas Pedagógicas, estiveram atreladas a estudos que visavam remodelar a estrutura curricular para o ensino da Matemática, rompendo com a cultura de memorização, regras e fórmulas e buscando abordagens mais dinâmicas e significativas.

Nas análises das Narrativas, Abreu (2019) destacou que os alunos, na perspectiva do chamado laboratório “vivo” de aprendizagem, podiam discutir suas experiências junto com as dos professores universitários e das escolas, promovendo uma troca de conhecimentos e Práticas Pedagógicas.

Ainda no seu aprofundamento quanto as falas dos alunos, Abreu (2019) mostrou que havia confronto entre as identidades de professor de Matemática e educador matemático, refletindo sobre os caminhos percorridos para a constituição da identidade docente e o desenvolvimento de competências para trabalhar com a Matemática em sala de aula, priorizando a diversidade de aprendizagem.

Neste intento, segundo Abreu (2019), havia o reconhecimento da importância de compreender a heterogeneidade da aprendizagem em Matemática, com suas implicações e demandas, buscando estratégias que tornem a Matemática acessível a todos os alunos.

Freitas (2020) em sua dissertação de mestrado, trouxe Narrativas de oito estudantes no Estágio Supervisionado e no Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Na análise, foi identificada nas falas dos estudantes, a construção da identidade docente, quando a partir de suas histórias de vidas, elencaram aprendizagens experienciais e formadoras ao longo de sua trajetória existencial e formativa, destacando o Círculo Reflexivo Biográfico como uma ferramenta central nesse processo.

Na vertente do vínculo entre teoria e prática, segundo Freitas (2020), os alunos destacaram que o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica são essenciais para que os estudantes compreendam o vínculo entre teoria e prática, conectando suas memórias escolares e experiências com os professores.

Freitas (2020) verificou, por conseguinte, que os estudantes se reconhecem como professores e se sentem mobilizados para promover mudanças no meio social em que estão inseridos ou que irão se inserir, refletindo como suas identidades se constroem e influenciam o grupo social em que participam.

Nessa linha, de acordo com Freitas (2020), o trabalho com histórias de vida e experiências pessoais vivenciadas dentro e fora do contexto escolar é crucial na formação docente, permitindo que os professores tragam elementos de sua trajetória para sua prática de ensino, incluindo aspectos cognitivos e subjetivos na formação em Matemática.

Por fim, Freitas (2020) destacou, que alguns estudantes expressam o desejo de mudar as perspectivas do ensino tradicional de Matemática, contrastando com uma formação mais bacharelesca que enfatiza apenas a Matemática conceitual e reproduzida nas escolas, evidenciando uma busca por abordagens mais inovadoras e pedagogicamente eficazes.

## Vozes Experienciais ligadas as Práticas Pedagógicas em Matemática

Ao analisar as vozes que ecoam da experiência (Benjamin, 1986), no *corpus* da pesquisa, fez-se o cruzamento dos dados, onde foram identificadas, a partir do que cada tese ou dissertação analisou das Narrativas e à luz do referencial teórico, nove experiências que foram denominadas de vozes experienciais<sup>6</sup> ligadas às Práticas Pedagógicas em Matemática no Estágio Supervisionado, categorizadas da seguinte maneira: reflexão sobre Práticas Pedagógicas, interação com pares, vínculo entre teoria e prática, desenvolvimento de tarefas formativas, comunicação de ideias Matemáticas, constituição de conceitos matemáticos, engajamento social, visão crítica sobre ensino disciplinar e deslocamento de práticas.

Garnica (2005) afirma que as Narrativas são uma oportunidade de **reflexão sobre Práticas Pedagógicas**. Esta voz experiencial aparece também em Jaramillo Quiceno (2003), Martin (2010), Andrade (2012), Carneiro (2012), Marquesin (2012), Nakamura (2014), Abreu (2019) e Freitas (2020) quando destacam que nas Narrativas foi ressaltada a importância da reflexão para melhorar as práticas de ensino da Matemática.

No contexto do Estágio Supervisionado, a exploração de diversos recursos é de fundamental importância, especialmente aqueles que fomentam uma reflexão crítica sobre as Práticas Pedagógicas. Entre esses recursos, as Narrativas ocupam um lugar de destaque. Elas não apenas incentivam a introspecção e a análise das metodologias de ensino, mas também atuam como catalisadores para a inovação pedagógica.

Nas histórias e experiências compartilhadas nas pesquisas, os sujeitos trazem que as reflexões sobre as Práticas Pedagógicas envolvem análises críticas sobre as estratégias de ensino, interação com alunos e no âmbito escolar como um todo, postura propositiva e investigativa, mudança de uma visão platônica para uma visão abrangente na resolução de problemas.

Além das reflexões citadas no parágrafo anterior, destacam-se ainda, mudança da condição de professor como espectador do processo de ensino para assumir e compreender a profissão docente, discussão sobre práticas Matemáticas presentes no cotidiano, professores de Matemática que devem trazer elementos de

---

<sup>6</sup> As vozes experienciais foram marcadas em negrito para melhor fluência do texto.

sua trajetória de vida para sua prática de ensino e, confronto entre as identidades de professor de Matemática e educador matemático.

No que concerne a **interação com pares**, Jaramillo Quiceno (2003), Andrade (2012), Vieira (2016) e Abreu (2019) enfatizam essa interação como um elemento-chave no desenvolvimento profissional (Arroyo, 2004; Fiorentini, 2010) e necessário para trocas de experiências entre professores e alunos.

Na voz da interação com pares, o ambiente escolar e suas imediações constituem um espaço dinâmico e multifacetado, onde interações humanas são inevitáveis e ricas em significado. Nesse espaço, ocorrem diversas formas de interação, que vão desde a colaboração até os conflitos, todas elas carregadas de afetividade. Esses elementos influenciam diretamente na construção da identidade dos professores e na formação de suas trajetórias profissionais.

O contato entre professores, com extensão para alunos e comunidade escolar, torna-se, um elemento importante no bojo das pesquisas analisadas nesta voz experiencial. Neste âmbito, destacam-se as vivências ligadas às trocas de experiências entre os professores em relação ao desenvolvimento de métodos de ensino, estratégias de sala de aula e discussões sobre os conteúdos matemáticos.

Nesta ressonância, o Estágio Supervisionado deve ser um espaço de formação compartilhado de professores, no uso de competição, desafios e laboratórios de ensino, que poderiam proporcionar discussão de experiências entre professores universitários e escolas.

No **vínculo entre teoria e prática**, Cardim (2008), Marquesin (2012), Vieira (2016) e Freitas (2020), identificam ênfase maior nas Narrativas quanto a essencialidade dessa voz experiencial para formação docente, ao conectar teorias apreendidas com práticas Matemáticas nos Estágios Supervisionados junto às escolas campo da educação básica, ideia presente na perspectiva de Pimenta e Lima (2012).

Neste sentido, a voz do vínculo entre teoria e prática são falas que suscitaram alguns direcionamentos reflexivos em torno da *práxis* nos estágios educativos, despertando a ideia de formação mais holística dos futuros professores.

As pesquisas apontam que a incorporação de novos aprendizados, como oralidade, escrita, registros reflexivos durante os estágios, dão indícios de aprendizado na prática de regência.

As Narrativas disponibilizadas por estes autores defendem também a participação em situações que proporcionam maior aproximação dos conteúdos de Matemática, em que os Estágios Supervisionados estivessem atrelados a laboratórios de Matemática e seminários em educação Matemática, bem como ao Programa Residência Pedagógica do governo federal.

Quanto ao **desenvolvimento de tarefas formativas** (Fiorentini; Oliveira, 2013) várias fontes como projetos, planos de aulas, resolução de problemas e programas de formação inicial podem ser importantes estratégias para integrar conteúdos matemáticos e Práticas Pedagógicas, conforme elencado por Cardim (2008), Martin (2010), Andrade (2012), Carneiro (2012) e Freitas (2020).

Nessa voz experiencial, a proposta de uma abordagem reflexiva e formativa para as Práticas Pedagógicas de Matemática, estão em torno não apenas de atividades isoladas, mas sim em interações sociais que envolviam uma combinação intrincada de conhecimentos teóricos e práticos.

A perspectiva da voz no desenvolvimento de tarefas formativas, elencada nas pesquisas, apontam para observância de dinâmicas no estágio docente e em espaço formativos de leituras, registros reflexivos e atividades que promovessem a produção e mobilização de saberes, constituição e conhecimento de conceitos matemáticos e elaboração de planos de aulas.

Na **comunicação de ideias Matemáticas**, Marquesin (2012) destaca nas Narrativas, a construção de conceitos matemáticos e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Saviani, 2014; Fiorentini, 1995).

A importância de uma metodologia educacional que não apenas instrua, mas que também forme professores capazes de entender e se relacionar com as realidades de vida de seus alunos, correspondem a uma tônica na pesquisa de Marquesin (2012). Isso incluiu a utilização de métodos lúdicos, estímulo à criatividade e uma abordagem que promovesse não apenas o aprendizado de conceitos matemáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de aplicar esses conhecimentos de forma prática.

A comunicação de ideias matemáticas é uma voz que expressa a busca de métodos que não apenas transmitam conhecimento, mas que também desenvolvam uma compreensão autêntica e significativa dos conceitos matemáticos pelos alunos. O foco está na importância de os alunos comunicarem suas ideias matemáticas no

processo de construção e apropriação de conceitos, valorizando nesta ótica, explicações, validações e conjecturas.

Em relação a **constituição de conceitos matemáticos**, Andrade (2012), Carneiro (2012), Marquesin (2012), Vieira (2016) e Abreu (2019), ressaltam a importância de um entendimento mais técnico dos conteúdos matemáticos para a prática docente (Saviani, 2014; Fiorentini, 1995; Lavorente, 2010; Fiorentini *et al.*, 2002).

Quanto à voz constituição de conceitos matemáticos, os autores das pesquisas em suas análises trouxeram que, as Práticas Pedagógicas se contextualizam a partir da constituição dos conceitos matemáticos como frações, geometria, estatística e probabilidade.

Nessa vertente, o estágio se torna importante para os professores saberem trabalhar os conteúdos matemáticos, sem deixar de lado, ambientes de aprendizagem dinâmicos e significativos, rompendo ainda, a cultura da memorização, das regras e fórmulas.

Jaramillo Quiceno (2003), Nakamura (2014) e Freitas (2020), quanto ao **engajamento social**, deram ênfase a responsabilidade social do futuro professor e questões sociais e políticas no relacionamento com o ensino de Matemática (Saviani, 2014; Fiorentini; Oliveira, 2013; Fiorentini, 2010).

Fiorentini; Oliveira (2013) propõem que as Práticas Pedagógicas devem ir além da simples transmissão de conhecimentos matemáticos. Eles evidenciam a complexidade dessas práticas como atividades sociais que envolvam não apenas a interação de conceitos matemáticos, mas também questões sociais e econômicas relevantes.

Na voz engajamento social, as Narrativas apontaram que é preciso que o Estágio Supervisionado reflita sobre a relação entre Matemática, arte, crítica social, entre outros campos. Nesta perspectiva, o engajamento social é parte da responsabilidade do professor, que em sua prática docente precisa envolver questões sociais relacionadas ao ensino de Matemática. Assim, irão poder se sentir mobilizados para mudanças no meio em que estão inseridos e ou que estarão sendo inseridos.

Martin (2010), Marquesin (2012) e Nakamura (2014) extraem das Narrativas uma **visão crítica sobre ensino disciplinar**, ao verificarem críticas ao ensino disciplinar isolado e descontextualizado (Fiorentini; Freitas, 2007), enfatizando a importância de abordagens interdisciplinares.

As Narrativas para os autores que estão inseridos na voz visão crítica sobre ensino disciplinar, não se limitam a simplesmente transmitir informações Matemáticas que ocorreram nos Estágios Supervisionados, mas se ocupam em abordar diferentes significados e experiências educativas, entre elas, as práticas interdisciplinares e contextualizadas.

No intento enunciado acima, os conteúdos e experiências Matemáticas devem ser abordados de forma interligada a outros conteúdos. Nesse sentido, a importância de integrar diferentes disciplinas em torno de temas comuns, como o ciclo da água, poluição, código de barra, entre outros, podem criar uma abordagem interdisciplinar que envolvesse não apenas a matemática, mas ciências, geografia e língua portuguesa.

Em Nakamura (2014) há de se destacar a importância do **deslocamento de práticas**, quando viu nas Narrativas, a importância de deslocar Práticas Pedagógicas em Matemática do seu contexto original para novos significados e interpretações (Fiorentini;Freitas, 2007).

As Narrativas não se limitam, portanto, a uma simples transmissão de conhecimento, ao contrário, permitem aos educadores compartilhar histórias que contextualizam os conceitos matemáticos dentro de experiências reais e relevantes para os estudantes.

A voz pelo deslocamento de práticas advogou que os professores precisam estar atentos ao ensino de conteúdos isolados, destacando a importância de deslocamentos que considerem práticas reais de vida e considerando as vivências e experiências do cotidiano e do entorno da escola.

### **Considerações finais**

Com base nos objetivos do estudo, partir das Narrativas das teses e dissertações sobre Estágio Supervisionado na área de Matemática, é possível concluir que as experiências mobilizadas nesse contexto são multifacetadas e importantes para a formação e desenvolvimento profissional dos futuros professores.

O referencial teórico, que abrangeu desde as construções Narrativas de experiências até as influências históricas e sociais na educação Matemática, proporcionou uma compreensão ampla das dinâmicas presentes no ambiente escolar e na formação docente. Além disso, trouxeram reflexões valiosas sobre a interação

entre teoria e prática, a formação da identidade docente e a importância das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado.

A análise dos dados, a partir do Mapeamento Sistemático, revelou que as Narrativas dos alunos participantes dos Estágios refletem uma diversidade de experiências, percepções e desafios enfrentados no contexto educacional. Desde a transformação das crenças sobre o ensino da Matemática até a incorporação de Práticas Pedagógicas inovadoras, as Narrativas destacam a importância do estágio como um espaço de aprendizagem significativa e de construção da identidade profissional.

Observou-se também a relevância do diálogo entre teoria e prática, evidenciado nas discussões sobre a integração de disciplinas, o uso de recursos tecnológicos, a abordagem interdisciplinar e a reflexão constante sobre as Práticas Pedagógicas. Os estágios não apenas proporcionaram experiências práticas, mas também estimularam a reflexão crítica dos futuros professores sobre seu papel na promoção da aprendizagem Matemática dos alunos.

Além disso, as Narrativas destacaram a necessidade de enfrentar desafios como a valorização das práticas inovadoras e a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e a promoção de uma educação mais contextualizada.

Em suma, os resultados apontam para a complexidade e riqueza das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Matemática, ressaltando a importância de uma formação docente que integre saberes teóricos e práticos, promova reflexões críticas e esteja alinhada com as demandas contemporâneas da Educação Matemática. Essas conclusões oferecem subsídios para repensar e aprimorar os processos de formação de professores, visando uma prática educativa mais significativa e transformadora.

Finalmente, para garantir a utilidade deste Mapeamento Sistemático, é crucial que o leitor leve em consideração algumas possibilidades. Em primeiro lugar, em relação à seleção de estudos, os pesquisadores podem incluir outros descritores de busca para enriquecer novos estudos. Em segundo lugar, a amostra selecionada pode gerar outros resultados que permitam maior aprofundamento dos temas analisados.

## Referências

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENJAMIN. W. A imagem de Proust. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/226361/mod\\_resource/content/1/Benjamin%20Imagem%20de%20Proust.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/226361/mod_resource/content/1/Benjamin%20Imagem%20de%20Proust.pdf)>. Acesso em: 26 de mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Infância Berlinense: 1900. In: \_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. Obras escolhidas. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. **The quality of dissertation literature reviews**: A missing link in research preparation. In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**. San Diego, CA, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O)>. Acesso em: 24 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CFE N° 349/72, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1972. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349\\_72.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para Ensino de 1 e 2 Graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FIORENTINI, D. Diários e narrativas reflexivos sobre a prática de ensinar e aprender. In: KLEINE, M. U.; MEGID NETO, J. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Campinas: FE/Unicamp, vol. 2, p. 107-119, 2010.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**. Campinas, SP, v. 3, n. 4, p. 01-37, 1995. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7640849/mod\\_resource/content/1/Artigo\\_Dario\\_Parte\\_1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7640849/mod_resource/content/1/Artigo_Dario_Parte_1.pdf)> Acesso em: 26 mar. 2024.

FIORENTINI, D. OLIVEIRA, A.T.C.C. O lugar da matemática na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, SP, v.27, n.47, p. 917 - 928, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/99f8nsJSh8K9KMpbGrg8BrP#>> Acesso em: 26 mar. 2024.

FIORENTINI, D.; FREITAS, M. T. M. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**. Grande Dourados, MS, v. 25, n. 1, p. 63-71, 2007. Disponível em: <[https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes\\_25\\_1\\_06%5B11067%5D.pdf](https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_06%5B11067%5D.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A.J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 4 reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 307-335, 2007.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de Professores que Ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG, n. 36, p. 137-160, 2002. Disponível em: <[https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/1098/1/ARTIGO\\_Forma%a7%a3oProfessoresEnsinam.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/1098/1/ARTIGO_Forma%c3%a7%a3oProfessoresEnsinam.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GARNICA, A. V. M. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 5, 2005, Porto (Portugal). **Anais V CIBEM...** Porto (Portugal), 2005.

- KITCHENHAM, B.A.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Tech. Rep. EBSE-2007-01, Keele University, 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/302924724\\_Guidelines\\_for\\_performing\\_Systematic\\_Literature\\_Reviews\\_in\\_Software\\_Engineering](https://www.researchgate.net/publication/302924724_Guidelines_for_performing_Systematic_Literature_Reviews_in_Software_Engineering)>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- LAVORENTE, C. R. **A Matemática Moderna nos livros de Osvaldo Sangiorgi**. 2008. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-3555/a-matematica-moderna-nos-livros-de-osvaldo-sangiorgi>>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO DA MATEMÁTICA, V, 1966, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CADES-MEC, 1966.
- PETERSEN K., VAKKALANKA, S., KUZNIARZ, L., Guidelines for Conducting Systematic Mapping Studies in Software Engineering: An Update. **Information and Software Technology**, vol. 64, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0950584915000646?via%3Dihub>>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- PETERSEN, K., FELDT, R., MUJTABA, S., MATTSSON, M., Systematic Mapping Studies in Software Engineering. In: **Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE 2008)**, p. 68-77, 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/228350426\\_Systematic\\_Mapping\\_Studies\\_in\\_Software\\_Engineering](https://www.researchgate.net/publication/228350426_Systematic_Mapping_Studies_in_Software_Engineering)>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, D. Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. **Projeto “20 anos do HISTEDBR”**. Campinas, SP, UNICAMP, 2005. Disponível em: <[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)> Acesso em: 29 mar. de 2024.
- VILELA, D. S. Práticas matemáticas: contribuições sócio-filosóficas para a educação matemática. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, 2009. DOI: 10.20396/zet.v17i31.8646728. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646728>> Acesso em: 13 mar. 2024.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Lisboa: Artmed. Profissão. Professor, Don Quixote, 2002.